



Revista Diálogo Educacional

ISSN: 1518-3483

dialogo.educacional@pucpr.br

Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Brasil

Santana Junckes, Rosane; Dalmazo Afonso de André, Marli Eliza  
O professor formador e as relações com os seus saberes profissionais  
Revista Diálogo Educacional, vol. 12, núm. 36, mayo-agosto, 2012, pp. 517-533  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189123663011>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica  
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



# **O professor formador e as relações com os seus saberes profissionais**

*The trainer teacher and the relations  
with his professional knowledges*

**Rosane Santana Junckes<sup>[a]</sup>, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André<sup>[b]</sup>**

<sup>[a]</sup> Doutora em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), professora pesquisadora da Faculdade Cenecista de Joinville (FCJ/Joinville), professora de Didática e Prática de Ensino no Curso de Pedagogia do Instituto Superior Tupy (IST), Joinville, SC - Brasil, e-mail: rosanejunckes@gmail.com

<sup>[b]</sup> Doutora em educação pela University of Illinois titular aposentada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), professora do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP - Brasil, e-mail: marliandre@pucsp.br

---

## **Resumo**

Este artigo tem como objetivo apresentar uma pesquisa realizada com professores formadores de uma universidade no Sul do Brasil que buscou investigar a relação que os professores formadores estabelecem com os seus saberes profissionais nos cursos de licenciatura.

Tem como base teórica os estudos desenvolvidos por Marin e Giovanni (2007), Roldão (2007), Charlot (2000, 2001, 2005), Pimenta et al. (2005), Marques (2003), Tardif (2002), André (2001), Gómez (2001), entre outros, que pesquisam a formação de professores. Os dados foram coletados por meio da técnica do balanço do saber e de entrevistas recorrentes com professores formadores de diferentes áreas do conhecimento dos cursos de licenciatura de uma universidade da região Sul do Brasil. Cumpre destacar que a técnica do balanço do saber é utilizada pela equipe ESCOL na França que foi coordenada por Charlot, assim como por pesquisadores brasileiros entre eles Dieb (2007) e Lomônaco (2002). Os dados revelam que as relações que os professores formadores estabelecem relações conflituosas com os saberes específicos e pedagógicos, que geram pontos de encontros e desencontros entre a teoria e a prática pedagógica e têm implicações na concepção de professor pesquisador/reflexivo. O estudo também revela que os professores formadores encontram-se ansiosos e decepcionados frente à deteriorização da imagem e do *status* social da profissão docente, o que os leva ao isolamento e, em alguns casos, à frustração profissional.

**Palavras-chave:** Professor formador. Relações com o saber. Licenciatura.

### **Abstract**

*This article aims to present a survey with teacher educators at a university in southern Brazil which investigated the relations teacher educators establish with their professional knowledge in licenciature courses. It is based on theoretical studies developed by Marin and Giovanni (2007), Roldão (2007), Charlot (2000, 2001, 2005), Pimenta et al. (2005), Marques (2003), Tardif (2002), André (2001), Gómez (2001), among others researching the teachers training. Data were collected using the knowledge swing technique and interviews with teacher educators from different areas of knowledge of licenciature courses of a university in southern Brazil. It is noteworthy that the knowledge swing technique is used by the ESCOL team in France, which was coordinated by Charlot and by Brazilian researchers including Dieb (2007) and Lomônaco (2002). Data revealed that teacher educators establish conflicting relationships with specific and pedagogic types of knowledge which generate agreement and disagreement points between theory and educational practice and have implications in the view of the researcher/reflective teacher. The study also shows that teacher educators feel both anxious and deceived facing the deterioration*

*of the image and social status of teaching as a profession, which leads to isolation and, in some cases, to professional frustration.*

**Keywords:** *Teacher educator. Relationship with knowledge. Licenciature.*

---

## Introdução

O discurso da melhoria da qualidade do ensino em decorrência das reformas educativas pode ser facilmente identificado nos documentos oficiais, nos artigos e entrevistas dos dirigentes educacionais brasileiros e na publicidade levada ao ar pelos organismos estatais. Verifica-se, contudo, por meio dos resultados obtidos na pesquisa realizada por Marin e Giovanni (2007), que esse é um desafio que o Brasil ainda tem pela frente, porque vivemos momentos de crise, de legitimação e de interesses políticos sobre a formação de professores no Brasil, os quais perpassam desde o espaço de formação e a compreensão do que é formar, constituir-se professor, até as implicações ideológicas, legais e políticas existentes no contexto da escolarização brasileira.

Essas ideias remetem à problemática que envolve o processo de formação inicial dos professores nas universidades. Segundo Marques (2003, p. 37), os professores têm se deparado com a fragmentação e desarticulação dos currículos que se manifestam de várias maneiras e, por sua vez, contribuem para que a formação de professores se torne precária. Nesse contexto, considerara-se importante, como afirma Charlot (2005), compreender a relação que os professores estabelecem com a atividade do ensino, questão essa que fica ainda mais complexa quando direcionamos nossas atenções ao âmbito da formação de professores.

Considera-se que a relação que os professores estabelecem com os saberes profissionais docentes evidencia-se desde os processos de formação inicial em que estão envolvidos. Nesse contexto, Charlot (2000) defende que os diversos objetos da aprendizagem implicam diferentes tipos

de atividades que são realizadas pelos sujeitos, o que atribui ao conceito de relação com o saber uma considerável relevância na discussão em torno do ato de ensinar e aprender, atentando, principalmente à produção, apropriação e transformação dos conhecimentos. O autor afirma ainda que, na educação, a ação de ensinar e de aprender refere-se às formas de relações que os sujeitos envolvidos o processo estabelecem com o objeto de seu conhecimento, as suas expectativas, a forma como organizam a ação.

Por conta dessas questões, esta pesquisa objetivou investigar quais as relações que os professores formadores estabelecem com seus saberes profissionais, pois considera-se que as relações que o professor formador estabelece com esses saberes (científicos e pedagógicos), assim como a relação com os pares, estudantes e a própria instituição, podem contribuir (ou não) para a mobilização dos sujeitos frente ao desenvolvimento do seu saber.

### **A relação com o saber na perspectiva de Charlot**

Nos últimos anos, a noção da relação com os saberes se enriqueceu por meio de pesquisas e de abordagens bastante diversificadas. No campo da educação, destacam-se duas equipes francesas: a de Jacky Beillerot e a de Bernard Charlot. A noção da relação com o saber também tem se expandido para vários países, tais como Brasil, França, Tunísia, República Tcheca e Grécia.

Refletindo sobre sua atividade docente como professor formador no ensino de Matemática, Charlot observou que o fracasso escolar não tem ligação direta com o capital cultural da família, o que o levou a pesquisar o conceito de relação com o saber. Charlot (2005) afirma que, quando um aluno encontra dificuldades na escola, normalmente se levanta a questão das supostas carências culturais dos alunos e de suas famílias. O autor questiona se isso não depende mais do estilo pedagógico do professor, uma vez que considera que as carências culturais não são determinantes no desenvolvimento dos sujeitos.

Charlot (2005) afirma que é importante discutir como ocorre a educação e o processo de humanização dos sujeitos. Com relação a esse processo, Dieb (2007) afirma que o homem, para se tornar humano, se educar, sempre esteve em relação “com”, já que sua característica primordial é a incompletude.

Para Charlot (2000, p. 53), nascer é “penetrar nessa condição humana”, em que o ser humano entra em uma história singular e também na história maior da espécie humana. “[...] é entrar em um conjunto de relações e interações com os outros homens, onde ocupa um lugar e onde será necessário exercer uma atividade”. Nascer e aprender é entrar em um conjunto de relações que constituem um sistema de sentido, no qual o sujeito se percebe, percebe e interage com o mundo e com os outros. O sujeito se constrói e é construído pelo outro, num longo processo que nunca chega a ser completamente acabado, e o qual chamamos de Educação.

A relação com o saber é “[...] a relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender” (CHARLOT, 2005, p. 45). Refere-se principalmente ao

[...] conjunto das relações que o sujeito estabelece com um objeto, um conteúdo de pensamento, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., relacionados de alguma forma ao aprender e ao saber” (CHARLOT, 2005, p. 45).

O autor afirma que o sujeito experimenta três tipos de relação com o saber. São elas: relação epistêmica, relação de identidade e relação social. Essas relações podem ser explicadas em separado, mas, em se tratando das experiências que o sujeito vivencia, não existem separadamente, pois o sujeito é singular e social ao mesmo tempo, afirma Dieb (2007). Esses três tipos de relação com o saber não existem de modo independente, pois a apropriação do mundo ocorre com base nessas três dimensões que constituem o sujeito do saber. Um sujeito singular e social ao mesmo tempo que, em sua relação com o mundo, desenvolve atividades e, para haver atividade, é preciso que o sujeito se mobilize.

Assim, para Charlot (2000, p. 72), o aprender só faz sentido em “referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros”. A relação com o saber sempre supõe estar em relação com o outro fisicamente em seu mundo, mas também de forma virtual, pois cada um carrega dentro de si o outro como interlocutor.

### **A formação de professores e a relação com os saberes profissionais dos professores formadores**

A universidade pode ser o *locus* privilegiado para se desenvolver a compreensão da noção de relação com o saber, bem como levá-la em consideração nas próprias práticas dos professores formadores junto aos futuros professores. A universidade é uma instituição de produção e de discussão da ciência, da cultura, da tecnologia, da política, da economia, entre outros. Entretanto as pesquisas sobre a formação docente têm demonstrado que ainda há muito por fazer, pois, segundo pesquisadores tais como Pimenta et al. (2005), Roldão (2007), entre outros, os cursos de formação não vêm respondendo às necessidades profissionais que o contexto social exige. Como afirma Pimenta et al. (2005, p. 16):

As pesquisas em relação à formação inicial têm demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dão conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para gestar uma nova identidade profissional docente

Tal situação implica entender com profundidade a natureza da atividade docente que de uma forma ou de outra é a ação de ensinar, mas como afirma Pimenta et al. (2005, p. 18), “[...] ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados”. Nesse aspecto espera-se dos cursos de “[...] licenciatura que desenvolvam nos



alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano” (PIMENTA et al., 2005, p. 18).

Para Roldão (2007) o entendimento de ensinar referia-se ao “[...] sinônimo de transmissão de um saber, que atualmente deixou de ser socialmente útil”, principalmente se levarmos em consideração que as informações estão disponíveis nas sociedades como um capital global. Nas sociedades atuais, a função de ensinar é, segundo Roldão (2007, p. 95), “[...] caracterizado pela figura da dupla transitividade e pelo lugar de mediação”, o que implica, segundo a autora, numa leitura mais pedagógica e alargada a um campo vasto de saberes e conhecimentos, incluindo os disciplinares.

Essa concepção vem ao encontro das ideias de Sacristán (1995, p. 68), quando afirma que o professor, ao desenvolver a ação de ensinar, mobiliza não somente ações metodológicas, avaliações psicológicas de diferentes processos de aprendizagem ou partilha competências, mas exprime, sobretudo, “[...] avaliações epistemológicas do professor sobre a importância dos conteúdos, demarca normas de comportamento na aula; reflete valores sociais, etc.”

Assim, a ação de ensinar remete à análise de várias questões que circundam o ato de educar e que envolve, por sua vez, uma complexidade de relações. Para Charlot (2000), discutir a formação dos sujeitos leva a indagar as relações com o saber e com o aprender que são requeridas e mobilizadas em situações distintas por esse sujeito. Tais relações são múltiplas e variadas, por isso afirma que não há como abordar a relação com o saber apenas por uma tendência teórica. Essa relação com o saber permite abordar problemas diversos, de amplitude variável, presentes nos vários campos disciplinares.

## Procedimentos metodológicos

Em busca das relações que os professores formadores estabelecem com os seus saberes profissionais, este estudo foi realizado numa



universidade da região sul do Brasil, com professores formadores dos cursos de licenciaturas. Foram convidados a participar da pesquisa 25 professores responsáveis tanto pelas disciplinas específicas como pelas pedagógicas. Contudo, dos 25 professores, apenas nove se dispuseram a participar da pesquisa. Entre eles, um professor<sup>1</sup> de Educação Física; uma professora de Letras; dois professores de Biologia; uma professora de História; duas professoras de Artes; uma professora de Música e uma professora de Didática e Prática de Ensino. Os participantes eram de ambos os sexos e estavam na faixa etária de 30 a 50 anos, com experiência docente entre 10 e 30 anos, e como professores formadores o tempo de experiência variou entre 6 a 23 anos. Todos atuam nessa universidade há pelo menos quatro anos.

Para a coleta de dados, procurou-se seguir o caminho já percorrido por outros estudos, que investigaram a relação com o saber. Assim, recorreu-se primeiramente à *técnica do balanço do saber*, utilizada pela equipe ESCOL, da França e também por pesquisadores brasileiros como Dieb (2007).

O objetivo dessa técnica, segundo Charlot (2001), é estimular as pessoas que participam da pesquisa a avaliarem os seus processos de aprendizagem. Consiste na produção de um texto com base em um enunciado que é elaborado especialmente para obter dados a respeito do objeto de pesquisa. No caso da presente pesquisa, o objetivo foi proporcionar aos professores formadores uma oportunidade de refletirem sobre suas práticas e sobre o que consideram importante ensinar no curso de formação de professores.

Seguindo a guisa metodológica da análise do conteúdo, buscou-se fazer uma leitura dos textos coletados com o objetivo de organizar as unidades de análise. Assim, de posse dos registros com os balanços do saber, elaborados pelos professores formadores, buscou-se fazer a leitura, deixando-se invadir por impressões sobre as relações que os professores

---

<sup>1</sup> Para manter o anonimato dos professores e da instituição, serão utilizados, na descrição dos dados, nomes fictícios.

estabelecem com seus saberes profissionais. O balanço do saber ajudou a apreender alguns dos sentidos atribuídos pelos professores aos saberes profissionais, mas foi apenas uma aproximação inicial. Para complementar as análises, recorreu-se à técnica da entrevista recorrente.

Antes de voltar ao campo e fazer as entrevistas recorrentes com os professores formadores, procedeu-se à análise de alguns temas ou pontos-chaves, em especial que apareceram de forma recorrente nos textos dos professores, os que evidenciavam relações com os saberes profissionais e os que apresentavam contradições. Também foram destacados elementos que precisavam ser esclarecidos ou aprofundados.

Nesse processo de investigação, à medida que os professores tinham a possibilidade de rever o que haviam escrito, foi possível observar que os mesmos mudavam seus posicionamentos e as formas de expor seus pensamentos. Foi possível, o processo, a aproximação aos significados manifestos e latentes produzidos pelos professores formadores acerca da formação inicial de professores e suas relações com os saberes profissionais.

## **Dos resultados obtidos**

A análise de conteúdo dos balanços do saber permitiu identificar alguns dos saberes profissionais que, para o professor formador, apresentam-se como fundamentais na sua atividade, tais como os saberes da formação profissional; saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes da experiência, e fazer aproximações no que se refere às relações que eles estabelecem com esses saberes. A primeira etapa da pesquisa mostrou a necessidade de se refletir sobre o repertório de saberes mencionados pelos formadores.

Na segunda fase da coleta de dados, por meio das entrevistas recorrentes, prosseguiu-se na análise, de forma que os depoimentos dos professores fossem organizados com base nos tipos de saberes profissionais docentes e suas respectivas relações. Dentre essas destacam-se as relações frente aos saberes pedagógicos: disciplinares e de conteúdo, que,

por sua vez, estão associados à discussão sobre a relação entre teoria e prática, o sentido atribuído ao estágio supervisionado e o papel do professor formador.

Embora se tenha organizado a análise das entrevistas recorrentes com base nos tipos de saberes profissionais, conforme explicitou-se anteriormente, num estudo de relações com os saberes, Charlot (2000) afirma que não se podem estabelecer categorias estanques e delimitadas, pois elas podem se tornar amplas e ambíguas. Além disso, em se tratando dos saberes profissionais docentes, depara-se com vários elementos que se entrecruzam e produzem múltiplas relações sociais que nutrem, sustentam, bloqueiam ou mobilizam os professores formadores em suas atividades profissionais.

Desta forma, nos depoimentos dos professores formadores, destacam-se a importância que os saberes provenientes das socializações pré-profissionais e da formação universitária têm em suas práticas profissionais atuais. Observou-se que deram ênfase às experiências vivenciadas no período em que eram estudantes na universidade, bem como às experiências oriundas dos primeiros anos de docência no ensino superior, conforme os exemplos que seguem:

*[...] eu nunca rejeitei essas experiências de culturas deles, como acontecia com professores meus até na academia, “ah! eu li tal coisa, isso não é literatura, não me interessa!”, eu nunca rejeitei essas experiências, porque era através delas que eles tiravam os nortes para fazer as perguntas dos tipos de leitura que eu propunha, então em relação a isso, eram saberes que eu não podia simplesmente renegar, e dizer não interessa. Eu também li Sabrina! A minha mãe dizia, minha filha pelo amor de Deus! Mas eu li na minha adolescência, não posso ignorar, pois são esses saberes, são experiências de leitura (PROFESSORA Beatriz/Letras).*

No exemplo destacado, observa-se que as experiências escolares e da formação inicial estão fortemente presentes nas atividades docentes, ou seja, os professores procuram reproduzir ou evitar as experiências que viveram. Tais experiências, segundo Tardif (2002, p. 68), permitem que

os professores atribuem, “[...] muitas vezes *a posteriori*, um significado e uma direção à sua trajetória de vida”. Esses referenciais podem alicerçar o seu desenvolvimento profissional, pois, em situações de ensino similares, os professores reativam essas experiências para solucionar seus problemas profissionais.

Foi possível também identificar alguns elementos implícitos na cultura institucional, sobre os quais se considera relevante discorrer e refletir, visto que esses são também citados pelos próprios professores como desafios, dificuldades e embates que influenciam sua atividade profissional. Nos depoimentos de quase todos os professores, observaram-se significados que são construídos coletivamente pela cultura institucional, pois, como afirma Gómez (2001, p. 17), no espaço institucional as culturas se entrecruzam e “[...] impregnam o sentido dos intercâmbios e o valor das transações em meio às quais se desenvolve a construção de significados de cada indivíduo”, como no caso da professora Célia/Artes:

*Eu acho a universidade um espaço de gente, eu gosto da universidade. Eu vejo a universidade como um espaço de transformação social, se a gente percebesse o valor dela na sociedade, a gente poderia ter uma grande revolução não armada, por meio da educação. Mas, infelizmente eu não vejo hoje a universidade articulada com num projeto pedagógico, de forma integrada. Assim, enquanto um grupo tem a clareza do que quer, nas ações individuais surgem às questões dos seus egos, das suas vontades, e daí não se cumpre o que se decidiu coletivamente. E pior. Muitas vezes as vozes individuais ganham corpo e a gente fica meio sem saber o que fazer. Outro dia, fiz até terapia. Te juro, quase desisti da profissão. A gente tem um desejo, coletivo, de dar sentido ao que fazemos em sala de aula, mas vem o aluno cliente, o professor que ainda não se deu conta de seu papel, a instituição que visa o lucro... [...] não adianta dizer que mudou, quando no fundo tudo é igual a antes. Só se articula de forma diferente, mas no fundo tem o mesmo sentido.*

As palavras da professora Célia revelam sua angústia diante da realidade prescrita e o que realmente se concretiza no âmbito institucional. Em seu depoimento fica evidente uma relação de conflito com a profissão quando essa ainda enfatiza os momentos em que precisou fazer

terapia e quase desistiu da profissão. São aspectos que revelam as implicações, necessidades, dificuldades e emoções dos sujeitos em sua relação com os saberes, implícitos na atividade do professor formador.

Há decepção frente à deteriorização da imagem e do *status* social que a profissão docente está sofrendo. A falta de reconhecimento profissional e a deteriorização da imagem e do *status* social da profissão docente é outro aspecto que merece atenção, principalmente porque se verificou que isso vem gerando nos professores muita decepção. Como seguem as afirmações da professora Beatriz/Letras:

*Hoje eu me sinto decepcionada, porque eu estou em um país em que a licenciatura não serve para nada, literalmente, eu digo por uma experiência que eu vivo agora, eu sou formada em letras, tenho mestrado em literatura, doutorado em literatura, e hoje eu não tenho mercado de trabalho, hoje as universidades não tem curso de letras, e as que têm já estão com quadros fechados, e bem fechados. As universidades particulares não investem, porque acreditam que importantes são os cursos técnicos sequenciais, as Administrações, os Direitos, e tal, eu não tenho nada contra esses pelo contrário, mas o que eu quero deixar claro é assim, há uma desvalorização total do licenciado, em todas as instâncias, as vezes até por parte do próprio licenciado. então o salário não é bom, mas não é só o salário que não é bom, o contexto em que a gente está não é bom, a gente não tem nenhuma prioridade, não tem nenhum incentivo, a gente não tem nenhuma motivação. Então hoje eu vejo o licenciado como uma questão muito complicada, eu sinto, isso, nesse momento, pode ser que você me faça essa entrevista daqui um mês, e eu sinta diferente, mas nos últimos anos, eu tenho sentido isso.*

No que se refere aos saberes disciplinares, de conteúdo e pedagógicos, destaca-se a preocupação com o processo de ensinar. Nesse caso, duas perspectivas precisam ser analisadas: uma refere-se à orientação propedêutica na qual o professor tem grande preocupação em trabalhar, preliminarmente, conteúdos que possam embasar a prática de seus alunos, seja no estágio, seja nas escolas em que atuam como professores.

A outra perspectiva diz respeito à transposição didática. Alguns professores formadores explicitam que existe entre teoria e prática uma

relação dialética, na qual e pela qual tanto os conhecimentos em produção quanto o sujeito produtor estão intrinsecamente implicados e não podem por sua vez ser vistos como polos justapostos. É o que pode ser ilustrado pelas palavras da professora Letícia/Letras:

*Tem alguns alunos que vem com a experiência do estágio ou mesmo da escola onde já atuam como professores e dizem: “aqui nós temos muitas teorias que não condizem com as nossas praticas”. Nesse caso, muitas vezes a gente não consegue quebrar essas concepções que eles trazem, de que aqui na universidade é uma coisa, e na prática é outra. Então eles não conseguem ver que a teoria na verdade é uma leitura de uma prática, a teoria não cai do céu, você não vai falar sobre a realidade escolar, buscando uma inspiração divina, é preciso se debruçar sobre uma realidade, o sujeito vai estudar, vai pesquisar... para depois poder montar o trabalho dele, refletir sobre as concepções teóricas, ou vice versa. Não tem como a gente separar essas duas coisas.*

A exemplo das palavras da professora Letícia, os demais professores demonstram preocupação em fazer com que os alunos entendam que a prática e a teoria são elementos que estão interligados, principalmente no que se refere à formação docente. Essa concepção tem apoio em Pimenta et al. (2005, p. 47), para quem “[...] a prática docente é expressão do saber pedagógico, que se constitui numa fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica”.

Nos depoimentos dos professores formadores, surgiram alguns elementos relacionados ao “paradigma” do professor pesquisador em associação com o do professor reflexivo. A ideia do professor reflexivo configura uma relação com os saberes teóricos e práticos uma vez que é com base nessa concepção que os professores desenvolvem sua atividade docente. As formas como encaminham suas atividades, as reflexões feitas com seus alunos, as tarefas, as intervenções, possivelmente estão impregnadas por esse discurso pedagógico que consideram o mais adequado no momento.

Não há como negar que a docência requer conhecimentos específicos relacionados ao ensino e à aprendizagem, sem contar com inúmeras situações complexas em que o professor precisa rever conhecimentos,



teorias, informações, ou seja, aprender novamente. Como afirma Charlot (2001), o ensino envolve uma dimensão axiológica e política que ocorre num contexto específico e tem metas a atingir. No entanto, a pesquisa requer inteligibilidade própria sendo preciso que o professor produza conhecimentos a partir de bases teóricas já produzidas, de coleta e análise sistemática que a ciência exige. Para essa tarefa, o professor tem algumas necessidades conforme palavras de André (2001, p. 60):

Querer que o professor se torne um profissional investigador de sua prática exige que se pense nas exigências mínimas para sua efetivação, ou seja: é preciso que haja uma disposição pessoal do professor para investigar, um desejo de questionar; é preciso que ele tenha formação adequada para formular problemas, selecionar métodos e instrumentos de observação e de análise; que atue em um ambiente institucional favorável à constituição de grupos de estudo; que tenha oportunidade de receber assessoria técnico pedagógica; que tenha tempo e disponha de espaço para fazer pesquisa; que tenha possibilidade de acesso a materiais, fontes de consulta e bibliografia especializada. Esperar que professores se tornem pesquisadores, sem oferecer as necessárias condições ambientais, materiais, institucionais implica por um lado, subestimar o peso das demandas do trabalho docente cotidiano e, por outro, os requisitos para um trabalho científico de qualidade.

Concordando com a autora, parece-nos fundamental levar em consideração as condições necessárias para a efetivação do professor pesquisador.

Nas entrevistas com os professores formadores, o estágio supervisionado também foi um tema que emergiu e está relacionado com os anteriores, ou seja, com a relação entre a teoria e a prática e o conceito de professor reflexivo/pesquisador. Os professores formadores referem-se ao estágio como ponto de apoio para as teorias que apresentam aos alunos em sala de aula. Afirmam que é por essa via que os alunos concebem as práticas pedagógicas de “risco” e pelas quais conseguem refletir sobre a realidade nas escolas. Portanto o estágio configura-se como uma forma de aproximar a realidade das escolas às teorias ministradas no âmbito da



universidade. O que se constitui também como uma relação com a teoria e prática pedagógica.

### **Considerações finais**

As análises apresentam algumas limitações visto que se investiga os sentidos que os sujeitos atribuem aos seus saberes profissionais, o que envolve uma série de questões que vão, desde as suas concepções em relação ao processo de aprendizagem da docência, às concepções de ensino/aprendizagem, ao papel do aluno, do professor e das práticas escolares. Nem sempre é possível desvelar tais concepções principalmente porque o professor formador encontra-se envolvido num contexto histórico repleto de instabilidades e ambiguidades, políticas, econômicas, sociais e profissionais.

Acredita-se que as relações que os professores formadores estabelecem com os saberes profissionais encontram-se associadas à cultura institucional que produz uma trama de relações nos espaços de trabalho. Pode-se dizer que as instituições são permeadas de significações. E nessa perspectiva podem também ser fonte de alienação ou de criação no que se refere à atividade profissional.

Assim, pode ocorrer que os professores questionem ou coloquem em dúvida a instituição na qual atuam, instaurando-se uma ruptura com os processos formativos instituídos nem sempre considerados adequados ou pode ocorrer igualmente um processo de adaptação e/ou acomodação no que tange à formação docente.

Ao estabelecer-se como ser individual, sendo parte de uma coletividade, os professores podem ficar afetados por essa coletividade e pelos seus discursos, o que pode levá-los a desenvolverem um processo de “mitificação pedagógica”, que, como afirma Charlot (2005), nada mais é que a defasagem entre o discurso e a realidade social ou, nesse caso, entre o discurso e a realidade vivenciada no interior da universidade.

O problema da mitificação pedagógica no âmbito das instituições universitárias é que ela pode levar os professores formadores a

desenvolverem expectativas frente à formação que muitas vezes não se concretizam. Pode ocorrer também uma contradição entre os discursos e as expectativas dos professores formadores o que, por sua vez, pode levá-los ao desânimo, ao conflito consigo mesmo, com os colegas e com a instituição, o que muitas vezes provoca *stress* ou apatia frente às situações vivenciadas.

Nesse sentido, é preciso que tanto a universidade enquanto instituição como os professores que nela desenvolvem suas atividades estejam conscientes de suas ações. Entender a dinâmica institucional universitária, compreender o estatuto de saber e poder e a possibilidade de encontrar seu papel profissional é também poder efetivar ações mais significativas e positivas junto à formação dos professores.

## Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. de. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHARLOT, B. (Org.). **Os jovens e o saber perspectivas mundiais**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GÓMEZ, A. I. Pérez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DIEB, M. H. **Móveis, sentidos e saberes**: o professor da Educação Infantil e sua relação com o saber. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, 2007.

MARIN, A. J.; GIOVANNI, L. M. Expressão escrita de concluintes de curso universitário para formar professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, p. 15-41, 2007.

MARQUES, M. O. **Formação do profissional da educação**. 4. ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2003.

PIMENTA, S. G. et al. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

Recebido: 15/08/2011

*Received:* 08/15/2011

Aprovado: 17/11/2011

*Approved:* 11/17/2011